

dr Katarzyna Jóskowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Collegium Medicum w Bydgoszczy, Centrum Języków Specjalistycznych w Medycynie
tel. 52 585 34 46

e-mail: k.joskowska@cm.umk.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3278-8042>

JĘZYK POLSKI JAKO OBCY W UCZELNI MEDYCZNEJ – PROBLEMY I WYZWANIA

ABSTRAKT

Nauczanie języka polskiego jako obcego w uczelni medycznej wiąże się z wieloma problemami i wyzwaniami różnej natury. Część, co oczywiste, ma wymiar systemowy (organizacyjny), a część wynika m.in. z różnicy w poziomie językowym studentów czy też z wielonarodowości i co za tym idzie – wielokulturowości kursantów.

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań przeprowadzonych wśród obcokrajowców (studentów kierunku lekarskiego) uczących się języka polskiego w Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy. Przeprowadzone badanie potrzeb, oczekiwań, ale też obaw studentów stało się podstawą do opracowania szeregu rozwiązań tymczasowych w podejściu do nauczania języka medycznego, w tym konkretnych działań dydaktycznych podczas zajęć. Niemniej jednak starano się również wypracować pewne korzystne dla obu stron rozwiązania długofalowe.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, język polski medyczny, nauczanie języka specjalistycznego, uczelnia medyczna

ABSTRACT

POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE MEDICAL UNIVERSITY – PROBLEMS AND CHALLENGES

Teaching Polish as a foreign language at a medical university constitutes a series of strategic challenges and problems of a diverse nature. Obviously, some of them have a systemic (organizational) character, and some result, among other things, from the differences in the language level or the multinationality and hence the multiculturalism of the students.

The aim of the paper is to present the findings of a survey conducted among students of medicine learning Polish at the Nicolaus Copernicus University Collegium Medicum in Bydgoszcz. Results of the research on the needs, expectations and concerns of students have become the basis for developing a number of temporary solutions in teaching medical

language, including specific didactic activities during classes. Moreover, efforts were also made to work out some mutually beneficial long-term solutions.

Key words: Polish as a foreign language, medical Polish, teaching foreign language for specific purposes, medical university

1. Wstęp

Wśród cudzoziemców studiujących w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Bydgoszczy (*English Division*)¹ największym zainteresowaniem cieszy się kierunek lekarski. Obcokrajowcy mogą studiować także pielęgniarstwo i fizjoterapię. Tych studentów jest jednak zdecydowanie mniej. Studenci przyjeżdżają do Bydgoszczy z całego świata, m.in. z Irlandii, Hiszpanii, Niemiec, Włoch, Indii, Brazylii, Zimbabwe, RPA, Arabii Saudyjskiej, Tajwanu, Iranu, Chin, Kanady. Lektorat języka polskiego medycznego (*Medical Polish*) jest obligatoryjnym przedmiotem w programie studiów. Obcokrajowcy uczą się języka polskiego od podstaw podczas 120-godzinnego kursu – na pierwszym roku w drugim semestrze w wymiarze 40 godzin, na drugim roku w trzecim i czwartym semestrze – 80 godzin². Kurs obejmuje podstawy języka ogólnego oraz elementy języka medycznego i kończy się egzaminem. Pierwszy i drugi semestr nauki poświęcony jest nauczaniu języka ogólnego do poziomu A1+ (80 godzin), zaś trzeci – języka specjalistycznego medycznego (40 godzin). Aktualny program nauczania bazuje przede wszystkim na podręczniku *Język polski w pigułce*. Sprawdzają się też inne publikacje, używane jako uzupełniające, np. *Proszę mi powiedzieć, co się stało? Podręcznik języka polskiego dla studentów medycyny* czy *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*. Nauczanie języka polskiego w większości grup opiera się na podobnym schemacie.

2. Cel pracy

Podstawowym celem badania przeprowadzonego w semestrze letnim roku akademickiego 2021/2022 r. była ewaluacja jakości kształcenia studentów zagranicznych w zakresie języka polskiego jako obcego w celu oceny efektywności procesu nauczania oraz poznanie doświadczeń językowych studentów.

¹ Centre for Medical Education in English at NCU Collegium Medicum, [online], <https://study.cm.umk.pl/>, [dostęp: 10.01.2023].

² Nieco inny program obowiązuje na kierunku fizjoterapia. Kurs trwa 150 godzin i obejmuje cztery semestry.

Kwestionariusz został przygotowany tak, aby studenci, wypełniając ankietę, mieli możliwość wyrażenia własnych odczuć i doświadczeń. Należy zaznaczyć, że stosunkowo niewielki zakres badania i rodzaj użytych w nim narzędzi nie dają podstaw do ogólnej oceny jakości nauczania języka polskiego jako obcego w uczelniach medycznych.

3. Materiał i metody

Właściwe badanie zostało przeprowadzone wśród studentów drugiego roku kierunku lekarskiego *English Division* w Collegium Medicum UMK od maja do czerwca 2022 roku (tj. krótko przed ukończeniem kursu) w trakcie zajęć języka polskiego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety w wersji papierowej w języku angielskim, składający się z metryczki oraz 12 pytań zamkniętych jednokrotnego i wielokrotnego wyboru (przy czym część z nich miała charakter półotwarty), jednego pytania otwartego i jednego pytania numerycznego. Ankieta była anonimowa i dobrowolna, co z pewnością przyczyniło się do uzyskania rzetelnych oraz zgodnych z prawdą odpowiedzi. Po otrzymaniu zwrotnych ankiet dokonano przetworzenia otrzymanych wyników.

W części metryczkowej pytano o płeć oraz wiek. Udzielone odpowiedzi pozwoliły dokonać charakterystyki grupy badawczej. W badaniu wzięło udział w sumie 54 studentów. Wśród ankietowanych przeważają kobiety (61%)³. Spośród badanych studentów zdecydowana większość to osoby bardzo młode, w wieku 18–25 lat, jedna osoba ma pomiędzy 25 a 30 lat, zaś dwie osoby nie określiły w ankiecie swojego wieku.

4. Analiza danych. Wyniki i wnioski

Pierwsze dwa pytania zasadniczej części kwestionariusza dotyczyły subiektywnej przydatności znajomości języka polskiego. 62% ankietowanych oceniło, że znajomość języka polskiego odgrywa istotną rolę zarówno w czasie studiów, jak i w codziennym życiu. Część studentów niestety nie widzi potrzeby nauki języka polskiego. Pytanie drugie dotyczyło znaczenia języka polskiego w późniejszych etapach życia i miało charakter półotwarty (tj. ankietowani wybierali odpowiedź spośród wskazanych propozycji, ale mieli też możliwość wyrażenia swobodnych wypowiedzi na ten temat). Zdecydowana większość studen-

³ Wyniki procentowe zaokrąglono do pełnych liczb.

tów (79%) odpowiedziała, że znajomość polskiego jest potrzebna w dalszym kształceniu oraz pracy zawodowej, szczególnie do pracy w szpitalu, z polskimi pacjentami. Ten wynik pokazuje, że studenci mają świadomość tego, że podstawowa znajomość języka polskiego i języka medycznego (np. nazywanie części ciała i narządów wewnętrznych, opisywanie symptomów chorób itd.) jest niezbędna, by porozumieć się z pacjentami. Studenci wskazywali też własne powody: znajomość języka polskiego, według większości, znacznie ułatwia codzienne życie w Polsce (np. robienie zakupów, kontakt z polskimi rówieśnikami, załatwianie spraw urzędowych) oraz umożliwia stosunkowo swobodne podróżowanie po Polsce. Kilkoro studentów wskazało, że naukę języka polskiego traktują jako osobistą korzyść (*personal improvement*). Oznacza to, że studenci chcą rozwijać wiedzę nie tylko powiązaną ściśle z ich kierunkiem studiów, lecz także szukają własnych ścieżek rozwoju (nauka języka obcego) i samodoskonalenia⁴. Jeśli podczas zajęć brakuje czasu na rozszerzenie tematyki, prowadzący powinni motywować studentów do samodzielnego poszerzania wiedzy i kreatywności⁵.

Analizując odpowiedzi studentów na pytanie trzecie, dotyczące nauki poszczególnych sprawności językowych i innych aktywności podczas zajęć ćwiczeniowych, można zauważyć, że dla respondentów najniższą wartość ma nauka gramatyki oraz doskonalenie pisania. Najważniejsze z punktu widzenia osób badanych okazały się: słuchanie i mówienie (89%), a także nauka wymowy (85%). Uwagę zwraca fakt, że nikt z ankietowanych nie zaproponował ćwiczenia innych umiejętności niż wymienione w ankiecie.

W ankiecie zadano także pytanie (czwarte) dotyczące efektywności poszczególnych ćwiczeń i zadań wykonywanych podczas zajęć. Wnioski płynące w tym zakresie z badania są następujące. Najważniejszą kwestią w ocenie badanych okazało się przyswojenie słownictwa specjalistycznego, które w kolejnych latach nauki z pewnością ułatwi porozumiewanie się z pacjentami podczas zajęć klinicznych, czyli przy łóżku chorego. Uczenie się terminologii fachowej nie jest łatwe, w związku z tym badani zwracali uwagę na atrakcyjne formy przekazywania treści i wzbogacania słownictwa, np. za pomocą fiszek, diagramów, krzyżówek, quizów. Badani zwrócili uwagę, że na kursie brakuje praktyki językowej, głównie rozmów i dyskusji. Sugerowali, aby więcej czasu poświęcić na konwersację kosztem zagadnień gramatycznych. 73% badanych docenia wartość

⁴ Jeden student zauważył, że wiele Polaków mieszka i pracuje w Norwegii, która jest jego ojczyzną, więc on mógłby być w przyszłości ich lekarzem.

⁵ Początkującym studentom (od poziomu A0 do A1) jako literaturę uzupełniającą można zaproponować książeczkę z objaśnieniami w języku angielskim *Polish doesn't bite*, która cieszy się dużą popularnością wśród obcokrajowców.

i znaczenie zadań ustnych, tj. odgrywanie scen z życia codziennego, minidialogi, symulacje. Chętniej angażują się w zajęcia, w czasie których lektor wykorzystuje krótkie ćwiczenia wprowadzające elementy rywalizacji, co stymuluje ich większego wysiłku⁶. Mniejsze znaczenie dla studentów mają także wszelkie zadania pisemne, które uważają za stosunkowo mało przydatne (21%).

Piąte pytanie miało na celu samoocenę poziomu znajomości języka polskiego po 120-godzinym kursie. 85% respondentów oceniło stopień zaawansowania jako słaby. Taki wynik nie jest niestety zaskakujący. Studenci, co prawda, podczas kursu zdobywają elementarną wiedzę i umiejętność porozumiewania się w podstawowych sytuacjach życiowych, jednak mają świadomość, że ich kompetencje są niewystarczające do swobodnej dyskusji, więc jeśli tylko mają taką możliwość, porozumiewają się w języku angielskim lub za pomocą tłumacza internetowego.

W opinii większości respondentów obecna liczba godzin przeznaczonych na kurs języka polskiego jest wystarczająca (pytanie szóste). Jedyne trzy osoby zwiększyłyby wymiar godzin. Z jednej więc strony studenci wskazują, że ich poziom jest niski, z drugiej zaś nie chcą poświęcać na naukę polskiego więcej czasu. Jest to jednak całkowicie zrozumiałe, biorąc pod uwagę napięty program studiów na kierunku lekarskim, a w związku z tym brak czasu wolnego, który studenci mogliby przeznaczyć na naukę języka polskiego.

Kolejne, siódme pytanie dotyczyło najtrudniejszych aspektów uczenia się języka polskiego. Prawie 90% respondentów uznało, że jest to wymowa i wypowiedzianie się w języku polskim. Wyniki nie dziwią. Język polski jest bogaty w dźwięki, które nie występują w innych językach, zatem uczącym się sprawiają ogromne trudności. Niemało kłopotów nastroczają również zbitki spółgłoskowe, czyli grupy występujących po sobie spółgłosek o zbliżonej artykulacji. Podczas próby ich wymówienia często dochodzi do ich upodobnienia i do redukcji, na skutek czego studenci zamiast „trz” wymawiają „cz”, zamiast „drz” – „dż” itd. Problemy z wymową zazwyczaj bawią i rozluźniają atmosferę na zajęciach, ale niestety czasem również budzą strach, zwłaszcza wśród studentów z Tajwanu lub Chin, dla których ogromnym problemem jest interakcja z nauczycielem lub innymi studentami.

Dla licznych studentów szczególnie skomplikowana jest też złożona gramatyka, od której reguł jest wiele wyjątków. Jako przykład ankietowani podawali deklinacje. Studenci najczęściej postrzegają je jako niezliczoną ilość różnych końcówek. I rzeczywiście w polszczyźnie występuje aż siedem przypadków

⁶ Na temat grywalizacji zob. np.: P. Tkaczyk, *Grywalizacja, czyli jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012; L. Sheldon, *The Multiplayer Classroom: designing coursework as a game*, Boston 2011.

i pięć rodzajów gramatycznych, co początkowo wywołuje powszechne zdumienie, a później uzasadnione obawy. Jako najtrudniejszą polską kategorię gramatyczną badani wskazali liczebnik. Problemy dotyczą nie tylko odmiany, lecz także wymowy i pojawiają się już na początkowych zajęciach wraz z cyfrą trzy. Na pocieszenie można dodać, że liczebniki bywają kłopotliwe również dla rodzimych użytkowników języka polskiego w codziennej praktyce komunikacyjnej⁷. Nie jest to jednak zagadnienie, które lektor może pominąć na zajęciach, ponieważ numery zewsząd nas otaczają (numer telefonu, numer indeksu, numer pokoju itd.) i wcześniej czy później cudzoziemiec będzie miał z nimi do czynienia.

Trudności sprawiają także polskie znaki diakrytyczne, które często omijane są w pisowni, co wpływa na poprawność wymowy. Zaledwie kilka procent badanych uznało, że trudności sprawia im polska terminologia medyczna. Ten wynik po raz kolejny pokazuje, że większy nacisk podczas zajęć powinien być położony na praktyczne ćwiczenia ustne. Niestety, w grupach liczących ponad dwadzieścia osób to zadanie wydaje się niezwykle trudne do realizacji.

Respondenci w ósmym pytaniu zostali zapytani o to, czy oczekiwania, które mieli wobec zajęć z języka polskiego jeszcze przed ich rozpoczęciem, zostały spełnione. Ponad 70% studentów uważa, że oczekiwania zostały spełnione całkowicie. Komentarze wskazują, że studenci nauczyli się wystarczająco dużo, by stosunkowo swobodnie porozumieć się np. w sklepie. Ponadto mieli okazję zapoznać się ze słownictwem, które ułatwia im codzienne funkcjonowanie. Jako bardzo przydatną wskazali np. znajomość nazw podstawowych produktów spożywczych. Według części pytaných oczekiwania te zostały spełnione tylko częściowo. Spodziewali się, że po kursie będą się swobodnie komunikować, a niestety tak nie jest. Niektórzy wyznali nawet, że nadal mają trudności z poprawnym zbudowaniem zdania w języku polskim, w związku z tym boją się rozmawiać czy nawet rozpocząć rozmowę. Natomiast 2% badanych uznało, że zajęcia nie spełniły ich oczekiwań, jednak nikt z badanej grupy nie podzielił się komentarzem na ten temat. Należy zaznaczyć, iż pomimo ogólnej wysokiej oceny kwestii dotyczących zajęć i prowadzących, jednocześnie w uwagach, które studenci mogli wpisać na końcu ankiety, część osób wskazywała na różne uchybienia związane z procesem nauczania.

W kwestionariuszu ankiety w pytaniu dziewiątym studenci zostali poproszeni o subiektywną ocenę w skali od 1 do 10 stopnia skomplikowania języka polskiego, przy czym 1 oznacza bardzo łatwy, 10 – bardzo trudny. Żaden z ankietowanych w swoim kwestionariuszu nie zaznaczył cyfr od 1 do 4. Dwie

⁷ Zob. M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice 2012, s. 110–111.

osoby zaznaczyły 10, a jedna nawet 11 z adnotacją *extremely difficult*. Przeważająca liczba studentów stopień trudności określiła cyfrą 8. Potwierdziła się tu zatem obiegowa opinia, że język polski jest jednym z najtrudniejszych do nauki dla cudzoziemców. Należy przy tym pamiętać, że stopień trudności danego języka zależy przede wszystkim od tego, jak bardzo język docelowy różni się od naszego języka ojczystego czy też języków, które już znamy.

W dziesiątym pytaniu zapytano studentów, czy język polski jest, w ich ocenie, wart uczenia się. Prawie 100% ankietowanych odpowiedziało, że tak. Niektóre osoby dopisały komentarz, choć nie przeznaczono na to w ankiecie dodatkowego miejsca. Spostrzeżenia były następujące: „każdy język jest wart uczenia się”, „warto uczyć się polskiego, żeby ułatwić sobie życie w Polsce podczas studiów”, „znajomość polskiego przyda się w czasie praktyk” (tłum. własne).

W pytaniu jedenastym poproszono o ocenę nastawienia do kursu jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Pomimo wielu negatywnych opinii, z którymi studenci zetknęli się przed rozpoczęciem studiów w Polsce, ich nastawienie było zdecydowanie pozytywne. Trudno ocenić, co miało na to bezpośredni wpływ, ale taka opinia niewątpliwie bardzo cieszy.

Dwunaste pytanie dotyczyło tego, czy lektor inspiruje i motywuje do nauki. Ankietowani w większości odpowiedzieli „tak” – 95%. Lektor nie tylko przekazuje wiedzę, zadaje ćwiczenia i weryfikuje ich efekty. Dobry lektor chwali, zaraża swoim entuzjazmem, pomaga usuwać przeszkody, okazuje studentom swoje zainteresowanie, wykorzystuje inspirujące zadania edukacyjne. Doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że nawet niewielki sukces, np. dobrze napisane kolokwium, może zachęcić słuchaczy do kontynuowania nauki. Motywowanie studentów i wspieranie ich jest bardzo ważnym elementem procesu nauki. Zmotywowani studenci więcej się uczą i lepiej wykorzystują czas na zajęciach⁸.

Zgodnie z przewidywaniami autorki respondenci w przeważającej części (85%) nie chcą / nie zamierzają kontynuować nauki języka polskiego po zakończeniu obowiązkowego kursu (pytanie trzynaste). Jedyne nieliczni są zainteresowani poszerzeniem swojej wiedzy na zajęciach fakultatywnych, profilowanych, np. medyczny język naukowy/specjalistyczny. Są to zazwyczaj studenci, którzy wiążą swoje przyszłe plany zawodowe z Polską. Tylko jedna osoba wyraziła przekonanie, że dalsza nauka jest wręcz koniecznością.

W ostatnim pytaniu kwestionariusza studenci zostali poproszeni o przedstawienie własnych sugestii i oczekiwań odnośnie do zajęć z języka polskiego jako obcego. Wśród podanych propozycji najczęściej wymieniano zwiększenie ilo-

⁸ Z. Dörnyei, *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, „Modern Language Journal” 1994, 78, s. 283.

ści ćwiczeń fonetycznych. Badani sugerowali konkretne techniki inscenizacyjne, przykładowo *role play*. Technika ta polega na odgrywaniu pojedynczych, krótkich, nieskomplikowanych sytuacji (scenek), zwanych często sytuacjami komunikacyjnymi. Ma ona na celu kształtowanie umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach życia codziennego⁹. Wydaje się, że technika ta zyskała aprobatę studentów ze względu na kilka czynników. Odgrywanie scenek odbywa się zazwyczaj w swobodnej, pozbawionej napięcia, a wręcz towarzyskiej atmosferze, przywodzącej na myśl zabawy z dzieciństwa. Studenci po pewnym czasie pozbywają się oporów i uprzedzeń, a lektor staje się niemal niezauważalny.

Studenci więcej czasu na zajęciach chcieliby ponadto poświęcić na ćwiczenia interaktywne. Najczęściej wskazywali platformy Kahoot i Quizlet. Kahoot¹⁰ służy do tworzenia quizów online. Na głównym ekranie pojawia się pytanie z maksymalnie czterema wariantami odpowiedzi. Na urządzeniach mobilnych studentów wyświetlają się warianty odpowiedzi w formie graficznej. Na udzielenie odpowiedzi uczestnicy mają limitowany czas, określony przez nauczyciela. Liczy się tu nie tylko wiedza, lecz także refleks. Każda gra jest indywidualnie tworzona i dostosowana do potrzeb gracza. Kahoot jest pomocny przy powtarzaniu materiału i sprzyja przenoszeniu informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej¹¹. Z kolei Quizlet¹² to platforma służąca do tworzenia fiszek w wersji online. Ze stworzonego zestawu aplikacja generuje gry, testy, dyktanda. Może więc służyć do samodzielnej nauki oraz jako przygotowanie czy powtórka do kolokwium. Co istotne, pomaga również doskonalić kompetencje lingwistyczne za pomocą fiszek dźwiękowych. Użytkownicy mogą korzystać z gotowych zestawów, a także tworzyć nowe¹³. Omówione aplikacje wykorzystuje się przede wszystkim do pracy ze słownictwem – do nauki lub powtórzenia wcześniej poznanej leksyki. Narzędzia internetowe w dydaktyce nauczania języka polskiego są niezwykle przydatne, funkcjonalne, niekiedy także niezbędne, a przy tym bardzo lubiane i cenione przez studentów. Z pewnością zajęcia z użyciem aplikacji pozytywnie wpływają na uwagę studentów.

⁹ Zob. A. Surdyk, *Technika Role Play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, [w:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, W. Wilczyńska (red.), Poznań 2002, s. 122.

¹⁰ Kahoot, [online], <https://kahoot.com/>, [dostęp: 23.08.2022].

¹¹ Zob. A. Krawczyk, *Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych*, [w:] *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*, D. Gabryś-Baker, R. Kałamarz (red.), Katowice 2017.

¹² Quizlet, [online], <https://quizlet.com/pl>, [dostęp: 23.08.2022].

¹³ Zob. J. Laskowska, *Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2019, 26, s. 166.

Z ankiety wynika również, że studenci chętnie poznaliby więcej polskich piosenek. Niewątpliwie w dydaktyce języków obcych jest miejsce dla muzyki i wykorzystania materiałów autentycznych. Wartościowe mogą okazać się nie tylko piosenki, lecz także krótkie wierszyki i rymowanki. Oto niektóre korzyści wynikające z wprowadzania piosenki jako elementu zajęć. Rozwijają one wszystkie cztery sprawności: słuchanie, mówienie, pisanie i czytanie. Na przykładzie piosenki można nauczać słownictwa oraz omawiać zagadnienia gramatyczne. Utwory muzyczne wpływają korzystnie na atmosferę podczas zajęć, przełamują bariery i zahamowania studentów, uatrakcyjniają zajęcia o typowym przebiegu, ćwiczą pamięć, wzbogacają też język w zakresie słownictwa, struktur gramatycznych czy zwrotów idiomatycznych. Zalet jest niewątpliwie więcej i warto znaleźć czas na śpiewanie podczas zajęć języka polskiego. Po te formy pracy coraz chętniej sięgają autorzy podręczników, łącząc poszczególne zagadnienia gramatyczne czy treści kulturowe z konkretnymi utworami muzycznymi. Warto tu wspomnieć choćby *Po polsku śpiewając*, podręcznik w całości poświęcony nauczaniu języka przy wykorzystaniu piosenek, czy *Polski mniej obcy*, w którym piosenki wplecione są w treści nauczania¹⁴.

Ankietowani zgodnie zwracali uwagę na zbyt mało ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania (zwłaszcza wykorzystujących autentyczne materiały). W podręczniku *Język polski w pigułce* temu zagadnieniu nie poświęca się w ogóle miejsca. Publikacja nie posiada nośnika z nagraniami audio ani ćwiczeń kształcących sprawność słuchania. Wydaje się, że inne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego również marginalizują tę sprawność. Tymczasem słuchanie jest tą umiejętnością komunikacyjną, która stanowi podstawę dla pozostałych sprawności: mówienia, czytania i pisania. Kształcenie słuchania ze zrozumieniem na zajęciach języka obcego ma na celu przygotować studenta do samodzielnego rozumienia tekstów polskojęzycznych, do ich przetwarzania oraz do formułowania własnych wypowiedzi na podstawie usłyszanych informacji. Słuchanie, w przeciwieństwie do słyszenia, to proces poznawczy uruchamiający procesy myślowe. Jest czynnością świadomą, wykonywaną aktywnie, ponieważ polega na postrzeganiu i uświadamianiu sobie tego, co się słyszy¹⁵. Na szczęście sytuacja powoli się zmienia i pojawiają się nowe pozycje na rynku wydawniczym, np. *U lekarza. Słucham i rozumiem. Materiały do nauczania języka*

¹⁴ Zob. np. P. Pałasz, *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, 20, s. 350; M. Kaczmarek, *Jak uczyć języka? Piosenka w pracy na lektoracie języka polskiego jako obcego*, „Roczniki Humanistyczne” 2014, 62 (10), s. 45–54.

¹⁵ Zob. Z. W. Brzeškiewicz, *Superśłuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Warszawa 1996.

polskiego medycznego. Poziom A2-B2. Już tytuł podręcznika (*Słucham i rozumiem*) sugeruje, że w opracowaniu duży nacisk położono na kształcenie rozumienia ze słuchu. Tak też jest w rzeczywistości – autorzy konsekwentnie realizują deklarowane założenia. Integralną częścią podręcznika jest płyta z nagraniami zawierająca dialogi i wypowiedzi narracyjne¹⁶. Treści zawarte w tym podręczniku niestety są zbyt trudne dla początkujących studentów i mogą być wykorzystane jedynie po modyfikacji.

Stosunkowo duża liczba badanych chętnie ograniczyłaby zakres materiału gramatycznego, argumentując to tym, że jest to wiedza, której zapewne nie wykorzystają w dalszej edukacji i w pracy zawodowej. Jak już wspomniano, gramatyka języka polskiego, a szczególnie fleksja, przysparza uczącym się wielu problemów, co związane jest z licznym zestawem końcówek fleksyjnych koniecznych do zapamiętania i zautomatyzowania, zatem taka sugestia ze strony studentów nie zaskakuje. Warto także zaznaczyć, że część ankietowanych uważa odwrotnie i zwiększyłaby nacisk położony na gramatykę. Jedna osoba z ubolewaniem stwierdziła, że podczas zajęć za mało było zagadnień gramatycznych, a ona chciała „nauczyć się wszystkich deklinacji i przypadków oraz czasowników nieregularnych (tłum. własne)”.

Kilka osób przekazało swoje uwagi co do organizacji samych zajęć. Optymalne rozwiązanie według nich zakłada, że zajęcia prowadzone są 2 razy w tygodniu i jednorazowo trwają najwyżej 60 minut. Ankietowani wskazywali, że tok nauczania powinien być dłuższy niż półtora roku, co pokrywa się z wyrażoną przez ankietowanych (pytanie 13) chęcią kontynuowania nauki, np. podczas zajęć fakultatywnych.

Kilkoro studentów zaproponowało, aby zmienić formę zajęć na zdalną. Nauczanie online ma niewątpliwie wiele zalet: możliwość nauki z dowolnego miejsca na świecie (niektórzy studenci mieli problem z powrotem do Polski po pobycie w domu w czasie pandemii koronawirusa), większa autonomia i samodzielność w nauce (więcej czasu wolnego, więcej czasu na wykonanie zajęć, swoboda w korzystaniu w pomocy dydaktycznych, zwłaszcza internetowych). Należy jednak zaznaczyć, że kwestię organizacji zajęć regulują zarządzenia rektora UMK. W Collegium Medicum, co do zasady, wszystkie zajęcia odbywają się stacjonarnie.

Wśród komentarzy pojawiła się również sugestia, że ocena z egzaminu powinna być wystawiona na podstawie uczestnictwa w zajęciach. Konieczność podejmowania czynności kontrolno-oceniających to wymóg formalny, wynikający

¹⁶ P. Oczko, *Techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia w podręcznikach do nauczania polskiego języka medycznego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2020, 27, s. 435–450.

z regulaminu studiów. Od nauczyciela akademickiego wymaga się sprawdzenia postępów studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Ocenianie, w tym kryteria oceny i metody oceniania, to często kwestia kontrowersyjna, powinna zatem podlegać stałej analizie i refleksji. Niejednokrotnie studenci wskazują na szereg niedociągnięć w obszarze oceniania. Aby zyskać na tym polu zrozumienie studentów, warto im uświadomić, że ocena (oprócz innych) pełni funkcję stymulacyjną i motywacyjną. Może zatem pomóc w uczeniu się, o ile dostarcza informacji zwrotnej (funkcja informacyjna) i prowadzi do działań usprawniających proces kształcenia¹⁷.

Ankieta pokazuje, że studenci docenili zajęcia poświęcone kulturze i wyrazili zainteresowanie pogłębieniem tego tematu. Co oczywiste, nie jest możliwe nauczanie języka obcego bez zanurzenia w kulturze (także w kulturze popularnej). Nauczanie kompetencji kulturowych może stanowić stałą, integralną część kursu językowego lub też może być jedynie dodatkiem do prezentowanych na kursie treści. To, jaką drogę wybierze lektor, jest do pewnego stopnia kwestią subiektywnej decyzji. Nauczyciel musi jednak wziąć pod uwagę kilka czynników, m.in. wymiar godzin, jakim dysponuje, poziom kursantów, indywidualne preferencje swoje i kursantów¹⁸. Na rynku wydawniczym jest wiele pozycji, które mogą wspomóc lektora w nauczaniu języka polskiego w aspekcie kulturowym. Warto polecić choćby podręcznik opracowany przez naukowców Uniwersytetu Śląskiego z 2002 roku, zatytułowany *Kultura polska. Silva rerum*. Jak zapowiadają redaktorzy, stanowi on przewodnik po polskiej kulturze i tradycji. Kolejna propozycja to *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*. Obie pozycje przeznaczone są dla studentów uczących się na poziomie średnio zaawansowanym lub zaawansowanym.

5. Podsumowanie

Ogólne spojrzenie na pozyskane dane pozwala wywnioskować, że kurs języka polskiego został pozytywnie odebrany przez uczestników. Studenci w większości cenią sobie znajomość języka polskiego i zauważają korzyści wpływające z tego faktu.

¹⁷ Zob. J. Kowalikowa, K. Chojińska, M. Pachowicz, *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, 7 (16), s. 129–141.

¹⁸ Zob. W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2013; M. Gąszyńska-Magiera, *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego: perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Kraków 2008, s. 279–280.

Ze względu na stosunkowo liczną grupę uczestników badania jego wyniki mogą być traktowane jako w pełni wiarygodne i należy je postrzegać jako ważny głos w dyskusji nad modyfikacjami programu kursu. Rozbudowane i szczere komentarze pozwoliły na uzyskanie pełnej opinii studentów na temat tego, który z obszarów nauczania języka polskiego jest przez nich postrzegany dobrze, a w którym należy wprowadzić zmiany pozwalające na jego udoskonalenie. Pytania otwarte oraz luźne wypowiedzi stały się cennym źródłem bardziej szczegółowych informacji na temat kwestii odbieranych przez studentów zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Wyniki ankiety wskazują na znaczne zróżnicowanie w podejściu studentów do języka polskiego oraz do samego przebiegu procesu kształcenia.

Jak wynika z przeprowadzonej ankiety, studentom najbardziej doskwiera borykanie się z wymową. W wielu podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego zagadnienia związane z prawidłową wymową oraz różnego rodzaju ćwiczenia fonetyczne pojawiają się sporadycznie. Wykładowcy mają do dyspozycji różne sposoby pracy, np.: trening słuchowy różnicowania głosek, prezentację prawidłowej wymowy, poprawianie wymowy, naśladowanie wymowy lektora, wyjaśnianie położenia narządów mowy, korzystanie ze schematów i tzw. przekrojów głosek, nagrywanie i analizowanie nagrań mowy, analizy kontrastywne systemów fonetyczno-fonologicznych różnych języków¹⁹, jednak często brakuje na to czasu podczas zajęć, a także właściwie wyposażonych laboratoriów językowych. Wymowa cudzoziemców odbiegająca od normy może rodzić różne reakcje – od żartobliwych i budzących sympatię do wskazujących na całkowity brak zrozumienia. Istnieje obawa, że słuchacz nie doceni kompetencji mówiącego, zanadto skupiając się na odstępstwach od normy²⁰.

Badani docenili ponadto praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy. Wyrażali zadowolenie, że podczas zajęć mieli możliwość rozwiania wątpliwości dotyczących poprawnej wymowy. Proponowali również bardzo konkretne rozwiązania usprawniające proces uczenia się. Oprócz wspomnianych wyżej pojawiły się m.in.: nauka gotowych zwrotów, krzyżówki ze słownictwem specjalistycznym, piosenki, quizy, rymowanki i inne mnemotechniki ułatwiające zapamiętywanie. Podobała im się praca w grupach, a także nauka poprzez zabawę (*role play*, śpiewanie piosenek). W przypadku języka fachowego pozytywne podej-

¹⁹ Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005; M. Maciołek, J. Tambor, *Głoski polskie...*

²⁰ Zob. J. Lipowski, *Interferencje fonetyczne we współczesnych językach zachodniosłowiańskich*, [w:] *Język, komunikacja, informacja*, I. Koutny, P. Nowak (red.), t. 6, Poznań 2011, s. 205–206; D. Pluta-Wojciechowska, *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy: rekonstrucja zagadnień*, „Forum Logopedyczne” 2015, 23, s. 27.

ście studenta i rzeczywiste zainteresowanie tworzą podatny grunt, który należy odpowiednio wykorzystać.

W komentarzach studentów pojawiły się także bardzo pochlebne opinie na temat prowadzących zajęcia²¹. Wskazywano szczególnie na wielkie zaangażowanie w przekazywanie wiedzy, cierpliwość lektorów oraz inspirowanie i motywowanie do pracy nad własnym rozwojem. Badani najczęściej bardzo pozytywnie oceniali sposób prowadzenia zajęć, stymulujący ich do większej aktywności i kreatywności (m.in. zajęcia poza murami uczelni). Ankietowani docenili również przejrzystość kryteriów oceniania.

Przeprowadzone badanie stało się podstawą do opracowania szeregu rozwiązań tymczasowych w podejściu do nauczania języka polskiego jako obcego w Collegium Medicum w Bydgoszczy, w tym konkretnych działań dydaktycznych podczas zajęć. Z pewnością badanie przyczyni się również do wypracowania korzystnych dla obu stron rozwiązań długofalowych.

Literatura

- Brzeškiewicz Z. W., *Supersłuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Warszawa 1996.
- Dörnyei Z., *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, „Modern Language Journal” 1994, 78, s. 273–284.
- Gaszyńska-Magiera M., *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego: perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Kraków 2008, s. 279–289.
- Kaczmarek M., *Jak uczyć języka? Piosenka w pracy na lektoracie języka polskiego jako obcego*, „Roczniki Humanistyczne” 2014, 62 (10), s. 45–54.
- Kowalikowa J., Choińska K., Pachowicz M., *Kontrola i ocena jako integralne i konieczne składniki procesu dydaktycznego na różnych etapach edukacyjnych*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, 7 (16), s. 129–141.
- Krawczyk A., *Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych*, [w:] *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*, D. Gabryś-Baker, R. Kałamarz (red.), Katowice 2017.
- Laskowska J., *Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2019, 26, s. 161–170.

²¹ Trzeba zaznaczyć, że dla lektora zajęcia z języka polskiego w grupach wielonarodowościowych, w których ścierają się ze sobą różne kultury, obyczaje oraz głęboko zakorzeniona mentalność społeczna są niewątpliwie niemalym wyzwaniem, jednak przynoszącym ogromną satysfakcję i zadowolenie.

- Lipowski J., *Interferencje fonetyczne we współczesnych językach zachodniosłowiańskich*, [w:] *Język, komunikacja, informacja*, I. Koutny, P. Nowak (red.), t. 6, Poznań 2011, s. 205–215.
- Maciołek M., Tambor J., *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Katowice 2012.
- Maciołek M., *Problemy (cudzoziemców i lektorów języka polskiego) z wymową liczebników*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2015, 2 (16), s. 109–124.
- Miodunka W. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2013.
- Oczko P., *Techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia w podręcznikach do nauczania polskiego języka medycznego*, „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*” 2020, 27, s. 435–450.
- Pałasz P., *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*” 2013, 20, s. 349–356.
- Pluta-Wojciechowska D., *Wymowa cudzoziemców uczących się języka polskiego jako L2 w oczach logopedy: rekonesans zagadnień*, „*Forum Logopedyczne*” 2015, 23, s. 26–33.
- Rogala D., Terka B., Burzyńska M., Gruchała W., Rodzińska W., Wawrzeń M., *U lekarza. Słucham i rozumiem! Materiały do nauczania języka polskiego medycznego. Poziom A2-B2*, Kraków 2019.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Sheldon L., *The Multiplayer Classroom: designing coursework as a game*, Boston 2011.
- Surdyk A., *Technika Role Play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, [w:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, W. Wilczyńska (red.), Poznań 2002, s. 121–136.
- Tkaczyk P., *Grywalizacja, czyli jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

Podręczniki

- Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A., *Blżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, Lublin 2003.
- Cudak R., Tambor J. (red.), *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice 2002.
- Jurek T., *Proszę mi powiedzieć, co się stało? Podręcznik języka polskiego dla studentów medycyny*, Poznań 2007.
- Lewandowska I., *Polish doesn't bite!*, Warszawa 2011.
- Ławnicka-Borońska M., *Język polski w medycynie. A Guide to Polish in Medical Practice*, Warszawa 2013.
- Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy*, Katowice 2007.

Majkiewicz A., Tambor J., *Śpiewajęco po polsku*, Katowice 2004.
Sołtowska K., Jurek T., *Język polski w pigułce*, Poznań 2010.

Strony internetowe

Centre for Medical Education in English at NCU Collegium Medicum, [online],
<https://study.cm.umk.pl/>, [dostęp: 10.01.2023].

Kahoot, [online], <https://kahoot.com/>, [dostęp: 23.08.2022].

Quizlet, [online], <https://quizlet.com/pl>, [dostęp: 23.08.2022].